

Drechsel, Wiltrud Ulrike

Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800 - 1850

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 159-168. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Drechsel, Wiltrud Ulrike: Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800 - 1850 - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 159-168 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225277 - DOI: 10.25656/01:22527*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225277>

<https://doi.org/10.25656/01:22527>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFKI	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER	19
RICHARD JOHANNES MEISER	22
OSKAR LAFONTAINE	23

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion	27
--	----

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung	35
-------------------------------------	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums	57
--	----

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	73

Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion	84

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie	99

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma?	123

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

ROLF HUSCHKE-RHEIN	
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis .	129
VOLKER BUDDRUS	
Systemtheorien und Überlebensproblematik	131
PETER HEITKÄMPER	
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik	135
ALFRED SCHÄFER	
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.	
Bericht über eine Arbeitsgruppe	139

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

JEANNE MOLL	
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920	149

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL	
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850	159
HANNELORE FAULTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR	
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung	169

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

HANS CHRISTOPH BERG	
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion	181
JOHANN PETER VOGEL	
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts	189
PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB	
Welches Recht braucht die Schule?	
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle	201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision .	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen	223

IV. Außerschulische Erziehung und Bildung

GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht	233
---	-----

Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung	244

Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen

KARL NEUMANN Zur Einführung	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne?	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung	262

REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposium	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHEIBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	345

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht. Zur Geschichte und Leistung öffentlicher und privater Erziehung und Bildung.

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL

Die Alphabetisierung in der Klippschule.

Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850

1. „Unerträgliche Zustände“

„Elender kann es auf dem elendsten Dorf kaum seyn, als es in sehr vielen der hiesigen Heckschulen ist. Alles, was den Sinn eines gesunden Menschen beleidigen, empören, mit Ekel, Mitlied und Unwillen erfüllen kann, scheint sich da zu vereinigen, und man glaubt sich eher in einer schmutzigen Bettlerherberge oder in einem lange nicht gereinigten Viehstalle zu befinden, als in einer Bildungsstätte der Jugend. Beym ersten Öffnen der Thüre, von einem zurückschlagenden Qualm überströmt, erblickt man in einem kleinen, dunklen, von Feuchtigkeit triefenden, stinkenden Loche eine Anzahl Kinder, wie Heringe aufeinander gepackt, die hellen Tropfen an der Stirn, mit schwarz- und gelbgegriffenen, halbzerzrissenen Büchern in den beschmutzten Händen, samt der nicht viel reinlicher aussehenden, mit Stock und Ruthe bewaffneten Lehrerin, eingehüllt in eine Nebelwolke mephitischer Dünste.

Alle zerbrochenen Scheiben und Ritzen, durch die noch das Licht hereindringen konnte, was die undurchsichtigen Fenster versagen, sind mit Papier verklebt, damit die verpestete Luft ja keinen anderen Abzug habe, als in die Lungen der Bewohner. Ein dumpfes unverständliches Gemurmel der ihre Lektion laut dahersagenden oder sich neckenden, schäkernden und zankenden Kinder vereinigt sich mit dem schläfrigen Frage- und drohenden Scheltton der Lehrerin in dem beengten Raume zu einer ganz eigenen Musik! Der Fußboden gleicht einer Straße bei schlechtem Wetter und ist überdem mit Resten von Butterbrot, Äpfeln und anderen Eßwaren reichlich besät.

In einen Winkel gedrängt, sitzt die Familie der Lehrerin, trinkt Kaffee, verrichtet ihre häuslichen Geschäfte, bereitet das Mittagessen, nimmt Besuche von der Frau Nachbarin an, und die verheiratete Tochter reinigt ihr schreiendes Kind. Bisweilen liegt sogar ein Kranker in den engen, niedrigen überhitzten Stuben und atmet und schwitzt die faulenden Dünste, die ihn umringen, mit seinen Krankheitsstoffen bereichert, den Kindern wieder zu.“ (WULFF, 1967, S. 28f)

Schulszenen dieser Art kommen in der Geschichte der Volksschule öfter vor. Wie dieser Ausschnitt aus dem Inspektionsbericht der zwei Pastoren EWALD und HÄFELI vom 4. März 1800 illustrieren sie „unerträgliche“ (WULFF 1967, S. 47) oder „desolate“ (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 157) Zustände, aus denen nach gängiger Auffassung staatliche Interventionen im Laufe des 19. Jahrhunderts ein Volksschulwesen gemacht haben, das diesen Namen allererst verdient. Die schulgeschichtliche Forschung hat sich auf die Bedingungen, Strategien und Erfolge der staatlichen Schulpolitik konzentriert; nach dem Funktionieren und nach den Leistungen jenes vorstaatlichen Bildungswesens hat sie wenig gefragt, sondern Beschreibungen wie die zitierte als Folie benutzt, auf der sich der Fortschritt zur öffentlichen Volksschule umso leuchtender abhob.

Wenn freilich die Mißstände so offenkundig waren, warum gestaltete sich die Reorganisation der niederen Schulen so langwierig und verlief so schleppend?

1823 wurden in Bremen die bis dahin von den Kirchengemeinden getragenen, einklassigen Armenfreischulen (eine lutherische und drei reformierte) vom Staat übernommen, aber erst 1853/54 entstand mit den drei ersten mehrklassigen Freischulen, die unentgeltlichen Pflichtunterricht für 6- bis 14jährige erteilten, der Prototyp der staatlichen Volksschule¹. Daneben gab es weiterhin Privatschulen für den Elementarunterricht und für den weiterführenden Unterricht, schulgeldpflichtige Kirchspiel-schulen und private Töchterschulen verschiedener Art. Zur „Staatssache“, wie es in der Bürgerschaft bereits am 10. Mai 1848 gefordert worden war (vgl. VERHANDLUNGEN, 1848, S. 43), sind Bremens niedere Schulen erst nach und nach im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden.

Wie kam es, daß generationenlang angeprangerte Mißstände wie die privaten Elementarschulen sich so lange hielten? Warum zögerte eine Obrigkeit, die bei der Einführung der Schulpflicht prompt und zielgerichtet agieren konnte – vom Anlaß, einem öffentlichen Tumult um die Einzeichnung der Wehrpflichtigen 1841 bis zum Proklam und zur Erfassung aller Kinder im schulpflichtigen Alter 1844 brauchte sie keine drei Jahre (vgl. DRECHSEL/NEUMANN, 1986) –, bei der Verstaatlichung des Elementarunterrichts und beschränkte sich auf partielle Eingriffe und oberflächliche Kontrollen?

Waren Berichte wie die der EWALDS und HÄFELIS heillos übertrieben? Oder erfüllten die vorstaatlichen niederen Schulen trotz ihrer Mängel einigermaßen die Erwartungen, so daß strukturelle Reformen sich erübrigten?

Für die zweite Annahme spricht, daß ab 1850 in den stadtbremischen Zivilstandsregistern praktisch keine Zeugen mehr vorkommen, die ihren Namen nicht schreiben konnten, während es in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts durchaus noch Zeugen gibt, vor allem aus niederen Ständen und höheren Alters, die mit drei Kreuzen unterzeichneten².

Man kann daraus folgern, daß die stadtbremische männliche Bevölkerung bereits alphabetisiert war, als 1850 die ersten Schulpflichtigen in die Schule kamen. Ein staatliches Volksschulwesen, dessen Ergebnis die Alphabetisierung hätte sein können, gab es zu dieser Zeit nur in den Vorstellungen einiger Lehrer und Achtundvierziger – die Realität war weit davon entfernt.

Will man also die Alphabetisierung überhaupt Schulen zuschreiben, dann wird man sie in Bremen jenem Netz vorstaatlicher, privater oder halböffentlicher niederer Schulen – eben jenen Heck- oder Klipp- oder Nebenschulen – zuschreiben müssen, die sowohl von den inspizierenden Zeitgenossen wie von der späteren Schulgeschichtsschreibung vornehmlich unter dem Aspekt ihrer Mängel wahrgenommen worden sind.

2. Der „Bericht wegen Verbesserung der niederen Schulen“ von 1821³

EWALDS und HÄFELIS Schilderung war keine Übertreibung. Sieht man von dem hygienischen Entsetzen ab, das die beiden geistlichen Herren beim Betreten des Schullokalts packte und das wahrscheinlich mehr über die soziale Distanz der Berichterstatter zum Ort der Handlung aussagt (vgl. ELIAS 1977, CORBIN 1984 oder

VIGARELLO 1985) als über das Geschehen selbst, so teilten sie Sachverhalte mit, die der „Bericht wegen Verbesserung der niedern Schulen“ vom 22. Juni 1821 bestätigte und ausführlich erörterte.

Bis zur Jahrhundertmitte wurde der Elementarunterricht vom 3. oder 4. Lebensjahr bis zum 8. oder 10. Lebensjahr in Bremen ausschließlich in privaten Klipp- oder Heckschulen erteilt, und zwar durchweg von Frauen. Elementarlehrer gab es kaum. Die Schulklokale waren private Räume, vielfach überfüllt. Äußere Differenzierung nach Alter oder Geschlecht kam selten vor. Die Unterrichtsmittel, über die diese Schulen verfügten, dürften in vielen Fällen kümmerlich gewesen sein. Die Elementarlehrerinnen besaßen keine professionelle Formalqualifikation. Oft waren sie arme Witwen oder Jungfern, die ein Auge zudrückten, wenn die Kinder dem Unterricht fernblieben, weil sie das Schulgeld nicht beibringen konnten. Das war immer noch vorteilhafter fürs Geschäft, als die Rückstände einzutreiben und zu riskieren, daß die Eltern sich nach einer billigeren oder kulanteren Lehrerin für ihre Kinder umsahen.⁴

Allerdings war die Eröffnung einer privaten Schule an eine Konzession gebunden, deren Erteilung das Scholarchat von einer Prüfung der Kenntnisse abhängig machte. In derselben Verordnung vom 12. Dezember 1814 wurde festgelegt, daß vierteljährlich „umständliche Berichte“ einzureichen seien, so daß eine gewisse obrigkeitliche Aufsicht über die privaten Schulen ausgeübt werden konnte. Ob und wie sie stattfand, muß offen bleiben.⁵

3. Die Organisation der Bildung als privater Dienstleistung

Der Deputationsbericht von 1821 erfaßte 75 stadtbremische niedere Schulen,

„in denen den Kindern beiderley Geschlechts, im Allgemeinen vom 4ten bis zum 14ten Jahre ihres Alters der Unterricht im Buchstabieren, Lesen, Schreiben, Rechnen und in den Anfangsgründen der Religion, auch in anderen gemeinnützigen Kenntnissen und Handarbeiten erteilt wird.“⁶

Als Klipp- oder Heckschulen galten 53 Schulen; 51 von ihnen wurden von Vorsteherinnen geleitet. Sie erteilten nur den Anfangsunterricht vom 3./4. bis zum 10./12. Lebensjahr; einige behielten die Mädchen sogar bis zum 14. Lebensjahr. Alle anderen Schulen setzten Elementarkenntnisse voraus und nahmen im Regelfall Kinder erst auf, wenn sie etwa 8 bis 10 Jahre waren.

Die Standorte der Schulen nach Kirchspielen weisen aus, daß alle Gegenden der Stadt, auch die Viertel der Armen, ungefähr gleichmäßig mit Klippschulen versorgt waren, zumal elf der eigentlich für ältere Kinder gedachten Schulen auch eine Elementarabteilung hatten, in der ein Gehilfe oder die Ehefrau des Vorstehers unterrichtete.

Obwohl der Unterricht bezahlt werden mußte, war er – jedenfalls auf elementarem Niveau – kein Privileg der Reichen. Der ständische Begriff der Armut implizierte die Versorgung der Armen, auch mit Elementarbildung. Zuständig war dafür zunächst das Armen-Institut, das die Kinder „auf Haltung“, die Kinder der „Institutsarmen“ und ausnahmsweise auch Kinder sonstiger Bedürftiger ab dem 4. oder 5. Jahr in Klippschulen unterbrachte und der Vorsteherin je Kind ein monatliches Schulgeld von 8 Grote bezahlte. Außerdem übernahm es die Kosten der Schulbücher. 1821 hatten 550 Armenkinder in Bremen freien Elementarunterricht.⁷

Nach dem Elementarunterricht mußten die Kirchengemeinden für den Schulbesuch der

Armenkinder sorgen. Sie unterhielten drei reformierte und eine lutherische Armenfreischule. Weil die Freischulen nicht ausreichten, wurden reformierte Armenkinder gegen die Übernahme des Schulgelds der (privaten) Schule am Siel und der (schulgeldpflichtigen) Doventhorns-Kirchspielschule zugewiesen. Die lutherische Freischulen-Administration hatte zu diesem Zweck seit 1791 Verträge mit sieben lutherischen Schulvorstehern (den sog. „lutherischen Nebenschullehrern“) geschlossen, in denen diese sich zur Unterrichtung von Freischülern gegen ein monatliches Schulgeld von 10 Grote verpflichteten.⁸ Die Zahl „aller in den verschiedenen Schulen angetroffenen Armen-Frey-Schüler“ über acht Jahre belief sich auf 1450⁹; zusammen mit den Elementarkindern hatten somit 2000, d. h. knapp die Hälfte aller in den 75 niederen Schulen registrierten Schüler (4100) unentgeltlichen Unterricht. Mit wenigen Ausnahmen waren außerdem die Schüler der Abendschulen, die von 19 bis 21 Uhr unterrichtet wurden, vom Schulgeld befreit: „in der Regel lauter Kinder der niedrigsten Classe, die von ihren Aeltern den Tag über vorzüglich auf die Tabackswinkel gesandt oder zu anderen regelmäßigen Arbeiten gebraucht werden...“ Von diesen 425 Kindern konnten höchstens 25 das Schulgeld selbst bezahlen¹⁰.

Zum quantitativen Ergebnis des Berichts von 1821 gehörte auch die Feststellung, daß „in Rücksicht des Geschlechts (...) in allen Schulen Beide, Knaben und Mädchen, in abwechselndem Verhältniß, aber im Durchschnitt ungefähr zur Hälfte, und fast allenthalben auf gleiche Weise an dem Unterrichte Theil nehmend“ sich fanden. Anscheinend erstreckte das Interesse der niederen und mittleren Stände am Schulbesuch der Kinder sich gleichermaßen auf die Söhne wie auf die Töchter. Noch herrschte die selbstverständliche Koedukation der Armut. „Nur in den Schulen für Kinder über 8 Jahre sind den Knaben und Mädchen besondere Sitze angewiesen.“¹¹

4. Die Qualität der niederen Schulen

Die Deputation überprüfte auch die Qualität der Schulen und stufte sie in drei Kategorien ein. Dabei überrascht nicht, daß von den 22 Schulen für Kinder aus höheren Ständen 17 als „gut“, 5 als „mittelmäßig“ und keine als „schlecht“ beurteilt wurden. Das hatte wohl auch die Deputation nicht anders erwartet:

„Hier darf man überhaupt von der Überzeugung ausgehen, daß eine große Mehrzahl der Aeltern solcher Kinder durch ihre höhere Bildung, durch den Besitz äußerer Mittel und durch die Entfernung von Hindernissen, die in anderen Ständen in Gewerbe und Lebensweise die Erziehung der Kinder niederdrücken, die Freyheit besitzen und anwenden, ihren Kindern einen guten Lehrer oder eine gute Lehrerin für ihren Zweck zu wählen... Weit ruhiger kann also hier der eigenen Sorge der Aeltern und der natürlichen Wirkung freyer Concurrenz die Bildung solcher Schul-Anstalten überlassen werden, und weit weniger bedarf es hier einer unmittelbar eingreifenden Hülfe, als bey den Schulen für geringere Classen der Bürger.“¹²

In diesem Bereich konnte sie nur gelegentliche Mängel des Schullokal feststellen. Auch „gute“ Schulen waren überfüllt, weil Vorsteher und Vorsteherinnen aus Konkurrenzgründen bestrebt waren, ihre Schulgeldforderungen niedrig zu halten und diese Einbuße durch eine möglichst hohe Schülerzahl auszugleichen versuchten. Die Deputation schlug daher vor, von Fall zu Fall einen staatlichen Zuschuß zum Schullokal, zur Anschaffung geeigneter Bücher oder zum Unterhalt des „Schul-Apparats“ zu zahlen¹³.

Erstaunlicherweise stand es aber auch um den Unterricht der „geringeren Classen“

nicht allzu schlecht. Die Deputation fand heraus, „daß in den guten Schulen mit männlichen Vorstehern 1375 Kinder beiderley Geschlechts, wovon 221 Knaben zu den höheren Ständen zu rechnen sind, und in den guten Schulen mit weiblichen Vorstehern 817 Kinder beiderley Geschlechts, wovon 548 zu den höheren Ständen zu rechnen sind, unterrichtet und erzogen werden, über die Hälfte der Kinder aller unteren Schulen können als sehr wohl, zum Theil vorzüglich hierin versorgt betrachtet werden; in den als schlecht bezeichneten Schulen der Lehrer befinden sich dagegen 435, und der Lehrerinnen 150 Kinder beiderley Geschlechts, beinahe 600 Kinder sind daher als gänzlich verwahrloset für den Schul-Unterricht anzusehen.“¹⁴

Folgt man der Bewertung der Deputation, so konnte von „unerträglichen Zuständen“ nicht die Rede sein. Von 75 Schulen beurteilte sie 30 als „gut“, 32 als „mittelmäßig“ und 12 als „schlecht“. Rechnet man die Schülerzahlen auf, dann gingen 2184 Schüler (= 53,1%) in „gute“ Schulen, 3521 Kinder (= 85,6%) hatten mindestens „mittelmäßigen“ oder besseren Unterricht, aber 590 Schüler (= 14,4%) der niederen Schulen mußten „schlechten“ Unterricht aushalten. Unter den sieben „lutherischen Nebenschulen“ mit hohem Freischüleranteil (926 Freischüler) stellten sich vier als „gut“ heraus, zwei als „mittelmäßig“ und bloß eine als „schlecht“, von den vier Freischulen galten immerhin zwei als „mittelmäßig“ und nur zwei als „schlecht“.¹⁵

Auffällig ist, daß ausgerechnet die von Vorsteherinnen geleiteten Klippschulen, die wegen ihrer mangelnden Professionalität in der Literatur besonders verächtlich behandelt werden, geradezu vorzüglich abschnitten: Von insgesamt 51 solcher Schulen kamen 21 in die Kategorie „gut“, 24 in die Kategorie „mittelmäßig“ und bloß 6 in die Kategorie „schlecht“.

Freilich lag dieser Bewertung kein Katalog allgemeiner Unterrichtsziele noch anderer verallgemeinerter Standards des schulischen Lehrens und Lernens zugrunde, sondern – entsprechend der Vorstellung von Bildung als einem privaten, standesspezifischen Bedürfnis der Bürger – eine Einschätzung der Angemessenheit des Unterrichts in bezug auf die jeweiligen Stände, die das soziale Einzugsgebiet dieser vorstaatlichen Schulen ausmachten. Sozial gemischte Einzugsgebiete gab es nicht; die Deputation konnte jede der visitierten Schulen entweder „höheren“ oder den „mittleren und niederen Classen“ zurechnen.

War das Kriterium der ständischen Angemessenheit eher diffus, so gab es daneben in der Zufriedenheit der Eltern mit dem Unterricht ein vergleichsweise präzises: Es drückte sich etwa in ihrer Bereitschaft aus, das Schulgeld zu bezahlen, es ließ sich an den Schülerzahlen oder am langjährigen Bestehen einer Schule ablesen. Zusammenfassend galt der Unterricht einer Schule dann als angemessen bzw. „gut“, wenn die Eltern meinten, keinerlei zusätzliche Maßnahmen zur Unterweisung ihrer Kinder treffen zu müssen. „Schlecht“ nannte die Deputation Schulen, bei denen sie keinen Weg zu ihrer Verbesserung sah. Sie empfahl kurzerhand, solche Schulen zu schließen.

Daß die Klippschulvorsteherinnen im Vergleich mit den Vorstehern die besseren „Noten“ bekamen, lag sicherlich nicht daran, daß Frauen für den pädagogischen Umgang mit jüngeren Schülern besonders talentiert waren, als daran, daß Eltern – und wohl auch die Herren der Deputation – dieser Ansicht waren. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang aber auch der Hinweis auf den materiellen Status der Lehrerinnen: Während die Lehrer vielfach bereits „halböffentliche“ Personen waren – den lutherischen Nebenschullehrern garantierte ihr Kontrakt ein (wenn auch niedriges)

Mindesteinkommen, die reformierten Freischullehrer waren quasi angestellt und hatten freie Wohnung und Feuerung in der Freischule, der lutherische Freischullehrer bezog ein fixes Gehalt – betrieben die Lehrerinnen ein völlig privates Gewerbe. Die Existenz eines solchen vergleichsweise kleinen „Elementarbildungslädhchens“ in einem Quartier hing ausschließlich von der Akzeptanz seitens der Eltern ab. Die Klippschulen der Vorsteherinnen waren also aus Geschäftsgründen hochgradig „offen“ gegenüber dem sozialen Milieu ihrer Schüler und Schülerinnen. Infolgedessen entsprachen sie den ständischen Beurteilungskriterien wahrscheinlich eher als die Schulen der Lehrer, die von ihrer zahlenden Kundschaft nicht ganz so abhängig waren. Die andere Seite dieser „Offenheit“ war freilich, daß Klippschulen für Kinder aus „niedereren“ Ständen auch die Kärghlichkeit der Lebensumstände dieser Schichten, z. B. ihre Behausungen¹⁶, reproduzierten.

5. Verbesserungsvorschläge

Die „Verbesserungen“, zu denen die Deputation am Ende ihrer Untersuchung riet, berührten die traditionellen Strukturen der niederen Schulen kaum. Ihr weitestgehender Vorschlag betraf die Armenfreischulen. Sie sollten konfessionell vereinheitlicht und in staatliche Regie genommen werden.

Dem wurde stattgegeben. Anstelle der vier kirchlichen Freischulen und der sieben lutherischen Nebenschulen wurden acht staatliche Freischulen eingerichtet, in denen nunmehr alle Armenkinder über acht Jahre ohne Trennung nach Konfession unterrichtet wurden. Die staatlichen Freischulen waren weiterhin einklassig, mehr als 200 Jungen und Mädchen sollte keine Freischule haben. Die Schullokale und die Lehrer blieben dieselben, ausgenommen die drei „schlechten“, die die Deputation wegen „Altersschwäche und sonstiger Untüchtigkeit“¹⁷ glaubte entfernen zu müssen; die Freischullehrer bezogen jetzt ein fixes Gehalt von 300 Taler sowie weitere 325 Taler für Wohnung, Feuerung, Licht, Federn, Papier und „sonstige übliche kleine Unkosten bey der Confirmation der Freykinder“.¹⁸ An der inneren Organisation der Freischulen und der „Einfachheit“ ihres Unterrichts sollte sich nichts ändern.¹⁹ Kinder, deren Eltern Schulgeld bezahlten, durften Freischullehrer nicht mehr aufnehmen. Die Deputation rechnete vor, daß die verstaatlichten Freischulen bei bescheidenster Remuneration der Lehrer und unter Ausnutzung der bisherigen Fonds und Klingelbeutelgelder den Fiskus nur mit 600 Taler im Jahr belasteten, mit einem sehr bescheidenen Betrag also, der dem Jahresgehalt des Ratskellerhauptmanns (ENGELSING 1973, S. 43) entsprach.

Eine Politik zur Hebung der Volksbildung war die Verstaatlichung der Armenschulen nicht. Die wurde, als sie nach der Jahrhundertmitte einsetzte, auch in Bremen in anderen finanziellen Größenordnungen diskutiert. Das Ziel dieser obrigkeitlichen Intervention war ausschließlich ein soziales: Sie regulierte den „Mißstand“ der „Vermischung der untersten und der mittleren Classen der Bürger“ in den bisherigen niederen Schulen, deren Lehrer inzwischen neben den ihnen zugewiesenen Freikindern auch „selbstzahlende“ Schüler aufgenommen hatten.

„Das Kind des geringsten Tagelöhners, ja des völlig verarmten Bettlers findet sich mit dem des wohlhabenden Handwerkers, Künstlers, Schiffers oder kleinen Kaufmanns hier zusammen. Die Vereinigung der Kinder beiderley Geschlechts und die Vermischung der Stände, welche bey dem ersten Unterricht für das Alter bis zu 8 Jahren in den dafür bestimmten Schulen unschädlich

erscheint, weil *dieser* Unterricht den Kindern *jedes* Alters, den Knaben wie den Mädchen, ihre Zukunft mag seyn welche sie wolle, nützlich, ja nothwendig ist, ist in den Schulen des weiteren Alters die Quelle von manchen Unzuträglichkeiten.“²⁰

Unzuträglich war zum einen, daß es für die „wohlhabendere und mittlere Classe unserer Mitbürger“, die das Schulgeld aufbringen konnten, keine besonderen Schulen gab – die Deputation brachte deshalb „Mittelschulen“ ins Gespräch, die übrigens in Bremen nie eingerichtet wurden.²¹ Unzuträglich war jedoch vor allem, daß die „Hauptschule“, die traditionsreiche städtische Lateinschule für Knaben, ihre Exklusivität zu verlieren drohte, weil bürgerliche Mittelschichten ihrerseits auf eine deutlichere Abgrenzung von der „niedrigsten arbeitenden Classe“ drängten:

„... Die bedeutende und das *ganze* Schulwesen unseres Staates für die besseren Stände aus seinen Fugen hebenden Folge aller dieser Nachtheile ist die Scheu der mittleren nur einigermaßen wohlhabenden Classe vor diesen Schulen, – wo die Aeltern ihre Kinder nicht neben den rohen, oft unreinlichen wissen wollen, mit denen die Gemeinschaft schon durch die bloße Idee, daß es Armen-Frey-Kinder sind, ihnen unangenehm ist. Die es irgend vermögen, senden ihre Kinder nun in die Vorschule (der Hauptschule, W.D.); diese selbst wird dadurch, ganz gegen ihre Bestimmung, in der Zahl überfüllt, und mit einer Classe von Schülern, die ihr fremd bleiben sollte, gemischt; und so wie der Vorschule dadurch die Erreichung *ihrer* Zwecke, mit einer außerordentlichen Vertheuerung, so erschwert wird, daß die ganze, auch äußere Anlage bald unzulänglich zu werden droht, so zeigt schon jetzt, nach den ersten drey Jahren, sich hier und, in der Anhäufung der Gelehrten-Schule, wie viele Kinder dem Beruf ihrer Aeltern entfremdet werden, und wie diese durch das Kosten höheren Unterrichts sich reitzen lassen, nur die Beschäftigungen der ersten Stände als den Beruf ihrer Kinder zu betrachten.“²²

Weiter als zur Beseitigung jener „Unzuträglichkeiten“, deren Ursache man in der bisherigen Organisation des Armenunterrichts vermutete, reichte der Impetus der Verstaatlichung vorerst nicht.

Obwohl einige Formulierungen darauf hindeuteten, daß die Deputation es erwog, mochte sie nicht riskieren, die Aufhebung der privaten Schulen vorzuschlagen. Stattdessen empfahl sie, die Lage der Lehrer und Lehrerinnen durch gelegentliche staatliche Zuschüsse zu verbessern, „indem ein geräumiges und gesundes Schulzimmer eine Bedingung jeder guten Schule seyn muß“²³, achtete aber sorgfältig darauf, daß aus solchen Zuwendungen keine regulären Ansprüche wurden. Auch wenn mehrfach von „steter Aufsicht“ die Rede ist, so war der Deputation der Gedanke einer zentralisierten staatlichen Bildungsverwaltung noch ebenso fremd wie die Vorstellung allgemeiner Normen des Unterrichts.

Außer einer knappen Angabe der Unterrichtsgegenstände in den Klippschulen (Buchstabier- und Lese-Unterricht, Kopfrechnen, erste Verstandes- und Denkübungen, Auswendiglernen zweckmäßig auszuwählender Lieder und für die Mädchen Stricken und Nähen) verzichtete sie auf weitere Präzisierungen. Auch die Lehrapparate sollten bloß, „soviel thunlich“²⁴, gleichförmig sein, und bei den Lehr- und Lesebüchern beschränkte sie sich auf interpretationsbedürftige Kriterien wie Zweckmäßigkeit des Inhalts, Einfachheit und Wohlfeilheit.

Noch deutlicher zeigt sich das partikularistisch-ständische Konzept der Deputation in ihrem Vorschlag, neben der Obrigkeitlichen Inspection eine besondere „Schulpflege für die Schulen der mittleren und niederen Stände“ einzurichten, die sowohl klassische Aufsichtsfunktionen wahrnehmen wie als Vermittlungsinstanz zwischen Elternhaus und Privatschule fungieren sollte.²⁵ Dieser „Behörde“, die alles andere als eine Behörde im modernen Verständnis war, oblag die Sorge für die zukünftige Entwicklung der

niederen Schulen. Orientiert am Vorbild der Armenpflege (vgl. FUNK 1913, S. 1), sollten je Distrikt vom Senat vier Schulpfleger benannt werden, die möglichst in diesem Distrikt wohnten und Kinder in den betreffenden Schulen hatten. Von ihrem Einfluß auf die Schulen und auf die Eltern versprach man sich mehr als von obrigkeitlichem Handeln. Aufgabe der Schulpfleger war es, Schulbesuche zu machen, den Unterricht des Lehrers und die Anwesenheit der Schüler zu kontrollieren, für den Einzug rückständiger Schulgelder zu sorgen, Klagen der Lehrer an die Eltern zu übermitteln oder Beschwerden der Eltern über den Lehrer nachzugehen. Außerdem überprüften sie die persönlichen Verhältnisse von Lehrern oder Lehrerinnen, die sich um Anstellung bewarben, und kümmerten sich um deren Überweisung an einen Instructor bzw. eine Instructorin, die ihre schulpraktischen Fähigkeiten feststellen mußten, ehe sie angestellt werden konnten. In regelmäßigen Sitzungen mit der Obrigkeitlichen Inspection berieten sie über die staatlichen Zuschüsse, die Privatschulen erhalten sollten.

Die Schulpflege wurde eingerichtet und bestand bis in die 70er Jahre des 19. Jahrhunderts, als sie durch den Aufbau einer staatlichen Schulverwaltung ersetzt wurde. Ihre Funktion war freilich nicht, das Mitspracherecht der Eltern in den Privatschulen zu sichern, sondern die Lehrer und Lehrerinnen ein Stück weit aus ihrer unmittelbaren Abhängigkeit von den Schulgeld zahlenden Eltern abzulösen – ohne daß strukturelle Ansätze zu einer Verstaatlichung der Privatschulen wie etwa die „Bildung einer allgemeinen Schulcasse (...), in welche das Schulgeld selbst bezahlender Kinder fließe und woraus die Lehrer und Lehrerinnen (...) feste Gehalte angewiesen erhielten“²⁶ – hätten aufgegriffen werden müssen. Die Bremer „Schulpflege“ markiert keine Etappe auf dem Weg zur staatlichen Volksschule, sondern illustriert, wie weit man in Bremen 1821 noch von jener entfernt ist.

Nicht zuletzt verweist die Selbstverständlichkeit, mit der die Deputation davon ausging, daß in den niederen Schulen Lehrer *und* Lehrerinnen tätig sind, auf eine beträchtliche Distanz zum späteren Begriff der allgemeinen Volksschule. Man kann sogar den Prozeß der Verdrängung der Frauen aus den niederen Schulen – in Bremen wurden sie Ende der 40er Jahre unter dem Stichwort „unbrauchbar gewordene Elementarlehrerinnen“ zu einem Problem, dessen Lösung die Verfechter der staatlichen Volksschule der Regierung antrugen²⁷ – zum Maßstab der Annäherung ans Konzept der staatlichen Volksschule nehmen. Im deutschen staatlichen Volksschulsystem, das keinen eigenständigen Elementarbereich (vergleichbar den französischen Ecoles maternelles) entwickelte, kamen jene Lehrerinnen nicht mehr vor. Erst 1881 wurden in Bremen die ersten sechs Lehrerinnen in staatlichen Volksschulen eingestellt, „versuchsweise“, wie es hieß, und mit Zölibatsklausel (WULFF 1950, II, S. 131).

Anmerkungen:

- 1 In Bremen war der Begriff der „Volksschule“ nicht geläufig. Ein offizieller Bericht definierte 1843, daß seit 1823 „als mittlere und niedere Schulen alle diejenigen anzusehen seien, in welchen das monatliche Schulgeld weniger als 1 Taler beträgt“. (VERHANDLUNGEN 1843, S. 196)
- 2 Dieser Hinweis stammt von M. KÄTHNER, die die Zivilstandsregister im Rahmen einer anderen Untersuchung durchgesehen hat.
- 3 Vgl. StAB2 – T.5. b.3. b.3 Abschriften der wichtigsten die Verbesserung der niederen Schulen

- betreffenden Actenstücke. 1821 Juni 22 – 1822 Juli 26. Die 92 Seiten sowie Tabellen umfassende Abschrift des Berichts wurde 1844 angefertigt. Sie wird als „Abschriften...“ zitiert.
- 4 Vgl. neben dem Anm. 1 erwähnten Bericht auch den Bericht der zur Reform des Schulwesens am 10. Mai 1848 niedergesetzten Commission (VERHANDLUNGEN 1849, S. 103–104).
 - 5 Vgl. StAB2 – T.5. b.2.b.1 Obrigkeitliche Verordnung vom 12ten December 1814. Es ist zweifelhaft, ob die „Privat-Unternehmungen von Unterrichts-Anstalten“ sich an die Verordnung hielten, denn ein Vorschlag bestand noch 1821 „in Bewirkung der Nachsuchung gehöriger Concessionen für diejenigen Schulen, welche noch nicht damit versehen sind, insofern sie nicht ganz aufzuheben.“ Abschriften..., S. 87.
 - 6 Ebenda, S. 2.
 - 7 Vgl. ebenda, S. 24–26.
 - 8 Vgl. ebenda, S. 16–24.
 - 9 Vgl. ebenda, S. 30.
 - 10 Zur Kinderarbeit in der Zigarrenmacherei vgl. BURGDORF 1984, S. 96f.
 - 11 Abschriften..., S. 29.
 - 12 Ebenda, S. 7–9.
 - 13 Vgl. ebenda, S. 9–13.
 - 14 Ebenda, S. 5f.
 - 15 Vgl. die Tabellen „Zahl der Kinder in den besuchten Schulen“ ebd. WULFF entnahm der in diesem Punkt absolut eindeutigen Quelle völlig andere Zahlen: „Nur zehn (Schulen) wurden als gut bezeichnet, zwölf als geradezu schädlich (...), alle übrigen etwa 30 Schulen als durchaus mangelhaft, aber verbesserungsfähig.“ (WULFF 1967, S. 61) Die Passage illustriert geradezu verblüffend die Auswirkungen einer historischen Wahrnehmung, die sich auf die staatliche Schulpolitik fixiert und vorstaatliche Schulverhältnisse nur als Mängel registrieren kann.
 - 16 Über die Wohnverhältnisse der armen Leute im damaligen Bremen vgl. HEINEKEN 1836, S. 26.
 - 17 Abschriften..., S. 60.
 - 18 Ebenda, S. 55.
 - 19 Vgl. ebenda, S. 67f.
 - 20 Ebenda S. 45. Auch die entwickelte staatliche Volksschulpolitik hat später in Bremen die Volksbildung als ein Instrument der sozialen Ausgrenzung benutzt. Die diskriminierende Unterscheidung zwischen „Freischulen“ und „Geldschulen“ blieb bis 1919/20 bestehen. Vgl. DRECHSEL/EBBECKE 1981.
 - 21 Vgl. Abschriften..., S. 68f.
 - 22 Ebenda, S. 51f.
 - 23 Ebenda, S. 40.
 - 24 Ebenda, S. 39.
 - 25 Ebenda, S. 69–78.
 - 26 Ebenda, S. 79.
 - 27 Vgl. u.a. VERHANDLUNGEN 1850, S. 471, S. 476.

Quellen:

- a) gedruckte: Verhandlungen zwischen Senat und Bürgerschaft der Freien Hansestadt Bremen.
- b) ungedruckte: Abschriften mehrerer (!) der wichtigsten die Verbesserung der niederen Schulen betreffenden Actenstücke. 1821 Juni 22 – 1822 Juli 26. Staatsarchiv Bremen, 2 – T.5.b.3.b.3: Volksschulwesen. I. Oeffentliche und Private Volksschulen überhaupt. a) Generalia et Diversa. b) Insbesondere 1. Aeltere Acten vor 1817, 2. Reorganisation des Schulwesens von 1817–1823.

Literatur

- BURGDORF, D.: Blauer Dunst und rote Fahnen. Ökonomische, soziale, politische und ideologische Entwicklung der Bremer Zigarrenarbeiterschaft im 19. Jahrhundert. Bremen 1984.
- CORBIN, A.: Pesthauch und Blütenduft. Eine Geschichte des Geruchs. Berlin 1984.
- DRECHSEL, W./EBBECKE, J.: Die Bremer Freischulen. In: Beiträge zur Sozialgeschichte Bremens, Heft 3: Schüler, Schule, Kinderarbeit, Bremen 1981, S. 21–75.
- DRECHSEL, W./NEUMANN, F.: Le recensement des conscrits, le règlement du travail dans l'industrie du tabac, et la scolarité obligatoire dans la ville hanséatique de Brême de 1841 à 1844. In: Social-Economic Life and Compulsory Education. Conference Papers for the History of Education. Università di Parma 1986, S. 63–75.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bde, Frankfurt 1977³.
- ENGELSING, R.: Hanseatische Lebenshaltungen und Lebenshaltungskosten im 18. und 19. Jahrhundert. In: Ders., Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten. Göttingen 1973, S. 26–50.
- FUNK, M.J.: Geschichte und Statistik des Bremischen Armenwesens. Hrsg. vom Bremischen Statistischen Amt. Bremen 1913.
- HEINEKEN, PH.: Die freie Hansestadt Bremen und ihr Gebiet in topographischer, medizinischer und naturwissenschaftlicher Hinsicht. Bremen 1836.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- VIGARELLO, G.: Le propre et le sale. L'hygiène du corps depuis le Moyen Age. Paris 1985.
- WULFF, H.: Geschichte der bremischen Volksschule. Bad Heilbrunn/Obb. 1967.
- WULFF, H.: Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848–1948), 2 Bde. Bremen 1950.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. WILTRUD ULRIKE DRECHSEL, Bibliothekstr., 2800 Bremen 33